

Aulas multinivel para la inclusión educativa: un estudio de caso en un Centro Rural Agrupado

M. Isabel Vidal Esteve – Universitat de València

 0000-0002-3504-8114

Recepción: 23.10.2024 | Aceptado: 29.10.2024

Correspondencia a través de **ORCID**: M. Isabel Vidal Esteve

 **0000-0002-3504-8114**

Citar: Vidal Esteve, MI (2024). Aulas multinivel para la inclusión educativa: un estudio de caso en un Centro Rural Agrupado. *REIDOCREA*, 13(40), 605-617.

Financiación: Esta investigación cuenta con la financiación de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte del Gobierno autonómico valenciano. Proyecto de Investigación: GV2018/74, del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. Tesis doctoral internacional: FPU17/00372.

Área o categoría del conocimiento: Educación Inclusiva

Resumen: La gran diversidad de la escuela actual requiere la adopción de procesos de optimización pedagógica para ofrecer una educación capaz de atender a las diferencias individuales de cada estudiante. Entre las distintas estrategias didácticas sustentadas en el Diseño Universal de Aprendizaje, analizamos en este estudio las potencialidades del Aprendizaje Multinivel, partiendo de un estudio de caso desarrollado en un Centro Rural Agrupado (CRA) de Valencia (España). A partir de la información recogida mediante observación participante y las entrevistas tanto al profesorado como al alumnado, se abordan las fortalezas y retos de esta experiencia. Los resultados evidencian que el desarrollo de este tipo de dinámicas resulta complejo, porque requieren un alto grado de compromiso por parte del profesorado, tanto en relación con el diseño y planificación de la propuesta, como en la necesidad de optimizar la coordinación docente. Sin embargo, pese a estos retos, el Aprendizaje Multinivel constituye una excelente herramienta para favorecer a la atención a la diversidad y avanzar hacia una escuela más inclusiva y justa, propiciando no solo un cambio pedagógico, sino un cambio holístico.

Palabra clave: Inclusión educativa

Multigrade classrooms for educational inclusion: a case study in a grouped rural school

Abstract: The great diversity of today's schools requires the adoption of pedagogical optimization processes in order to offer an education capable of catering for the individual differences of each student. Among the different didactic strategies based on Universal Learning Design, we analyze in this study the potential of Multilevel Learning, based on a case study developed in a Rural Grouped Centre (CRA) in Valencia (Spain). Based on the information gathered through participant observation and interviews with both teachers and students, the strengths and challenges of this experience are addressed. The results show that the development of this type of dynamic is complex, because it requires a high degree of commitment from the teaching staff, both in relation to the design and planning of the proposal, as well as the need to optimize teaching coordination. However, despite these challenges, multilevel learning is an excellent tool to promote attention to diversity and move towards a more inclusive and fairer school, promoting not only a pedagogical change, but a holistic change.

Keyword: Educational inclusion

Introducción

La diversidad y la inclusión en la escuela actual

La sociedad contemporánea se caracteriza por una notable riqueza y variedad en todos los aspectos. La escuela, como reflejo de esta diversidad, acoge en sus aulas a estudiantes con diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, orígenes geográficos, culturales, étnicos y lingüísticos, entre otros. En este contexto, proporcionar una educación inclusiva que respete la individualidad y las particularidades del alumnado es uno de los mayores desafíos para los educadores y para la sociedad en general.

La educación es esencial para el desarrollo integral de las personas. Por tanto, las escuelas deben fomentar una cultura inclusiva basada en la equidad, la justicia social, la democracia y el respeto (López-Melero, 2018). Es crucial valorar la diversidad como una fuente de enriquecimiento y desarrollar estrategias que promuevan procesos de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes, con el objetivo de reducir la desigualdad y la exclusión educativa (Flórez, 2015; Susinos et al., 2011).

El modelo de educación inclusiva promueve la convivencia con la diversidad, abarcando los procesos políticos, sociales y culturales dentro de los centros educativos para garantizar la presencia, el aprendizaje y el éxito de todos los alumnos (Booth y Ainscow, 2011; Echeita y Sandoval, 2002). Esta visión implica equidad, participación, respeto activo, tolerancia y derechos, y se fundamenta en la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a las diferencias individuales y los ritmos de maduración (Booth, 2006).

A pesar de los avances, todavía existen aulas donde algunos estudiantes permanecen al margen de la inclusión educativa, recibiendo enseñanzas y recursos diferentes (Florian y Beaton, 2017). La colaboración de toda la comunidad educativa y el uso de estrategias inclusivas basadas en la formación son esenciales para repensar los procesos educativos y atender a aquellos sistemáticamente olvidados (Vila-Merino et al., 2024).

Entre las diversas estrategias para atender a la diversidad, este estudio se centra en los agrupamientos multinivel. Esta práctica tiene características que promueven la inclusión y la atención a la diversidad en el aula. Partiendo de teorías del paradigma inclusivo como el Diseño Universal del Aprendizaje (CAST, 2008; Alba, 2016), que ofrece “materiales de enseñanza flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer las múltiples necesidades” (Moliner, 2013, p. 84); tiene como objetivo principal individualizar y diversificar la enseñanza, flexibilizarla y conseguir la inclusión educativa de todo el alumnado independientemente de sus capacidades y habilidades (Collicott, 2000). Según Arnaiz (2019), se define como una estrategia para planificar la diversidad dentro del aula donde cada alumno pueda encontrar actividades y contenidos acordes a su nivel de competencia curricular, lo que le permitirá el progreso, y la implicación, de manera personalizada. Supone, según Herrera y Guevara (2019), la adecuación del currículum a las características personales del alumnado, pero para ello debe cumplir los siguientes requisitos:

1. Considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos.
2. Involucrar a todos en la lección, con la formulación de preguntas que exijan aplicar diferentes niveles de pensamiento.
3. Admitir que se tendrán que ajustar los resultados de aprendizaje para algunos estudiantes.
4. Dar a los estudiantes la oportunidad de elegir el método que utilizarán para demostrar si han comprendido el concepto enseñado.
5. Aceptar que los diferentes métodos utilizados tienen el mismo valor.
6. Evaluar a los estudiantes a partir de sus diferencias individuales.

Este estudio se basa en la integración de dos proyectos, uno de ellos financiado por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte del Gobierno autonómico valenciano (Referencia: GV 2018/74): Análisis de las estrategias docentes del profesorado ante la digitalización de los contenidos del currículum de educación infantil y primaria, y el otro una tesis doctoral internacional financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España (Referencia: FPU17/00372): Análisis de estrategias organizativas y didácticas para la inclusión en

primaria de Alumnado con TEA. Y en el encuentro de ambos se ubica este artículo, que desarrolla un estudio de caso sobre el análisis del Aprendizaje Multinivel como estrategia facilitadora para la inclusión educativa en un Centro Rural Agrupado de la provincia de Valencia (Comunitat Valenciana, España).

Contextualizando la experiencia: El Centro Rural Agrupado

En la escuela actual, que cada vez es más diversa, se implementan numerosas estrategias y prácticas que, con la debida formación y dedicación del profesorado, contribuyen a crear una cultura inclusiva. Partiendo de esta premisa, y en el marco de los proyectos mencionados, centrados en el análisis de estrategias organizativas y didácticas del profesorado con énfasis en la inclusión de alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y la atención a la diversidad en general, se ha constatado la implementación de múltiples prácticas inclusivas innovadoras en la escuela, destacando especialmente el Aprendizaje Multinivel.

Este enfoque didáctico ha sido analizado con detalle mediante un estudio de caso en un Centro Rural Agrupado (CRA) de un pequeño municipio de la provincia de Valencia, caracterizado por altos niveles de diversidad socioeconómica, cultural y funcional. Se llevó a cabo una investigación cualitativa utilizando principalmente la técnica de observación participante (Angrosino & Mays de Pérez, 2000). Se realizaron seis sesiones de observación por parte de dos investigadoras, registrando la información en fichas de observación diseñadas específicamente para este estudio. Esta información se complementó con entrevistas en profundidad al profesorado y a una muestra representativa del alumnado. El presente trabajo se centrará, principalmente, en los datos obtenidos a través de las observaciones.

El Aprendizaje Multinivel, término acuñado por Schulz y Turnbull (1984), se basa en teorías del paradigma inclusivo como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), y busca individualizar y flexibilizar la enseñanza para lograr la inclusión educativa de todo el alumnado, independientemente de sus capacidades y habilidades (Collicott, 1991). Todavía hoy en día, en las escuelas, es físicamente imposible que el docente sea capaz de atender a la diversidad en su conjunto, ni tampoco que ningún maestro o maestra pueda trabajar individualmente con cada uno de sus alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), por lo que aún siguen siendo innumerables, tal y como lo definían Campbell et al. (1988) los infructuosos esfuerzos por tratar de acomodar el aprendizaje a la gran diversidad existente en las aulas.

El paradigma educativo actual exige una organización diferente de la enseñanza (Duarte et al., 2019) que respete la individualidad de cada estudiante. Esto implica realizar una evaluación inicial de sus capacidades y estilos de aprendizaje para, posteriormente, ofrecer opciones ajustadas a distintos niveles de competencia, permitiendo al alumnado elegir y evaluarse en función de su punto de partida.

Para acercarse a la consecución de todo lo expuesto, es fundamental que la educación inclusiva no solo se vea como una meta que alcanzar, sino como un proceso continuo que involucra a toda la comunidad educativa, como decía López-Melero (2018), como esa utopía que seguir persiguiendo día a día. Esto requiere de algunos elementos clave tales como la coordinación y colaboración entre el profesorado, las familias, y los propios estudiantes, para diseñar y aplicar estrategias que permitan un aprendizaje significativo y equitativo. Además, resultará necesario que la educación para todos sea dinámica y adaptativa, utilizando una variedad de recursos y metodologías que se ajusten a las necesidades cambiantes del alumnado,

siempre con el objetivo de promover una educación de calidad y verdaderamente pública.

Objetivo

El objetivo principal de esta investigación es analizar las potencialidades del Aprendizaje Multinivel, a partir de las experiencias desarrolladas en un Centro Rural Agrupado (CRA) de Valencia (España), con el fin último de avanzar hacia la construcción de una escuela inclusiva que, mediante la metodología inclusiva y la atención personalizada, respete y valore las diferencias individuales permitiendo a cada estudiante avanzar a su propio ritmo y según su estilo de aprendizaje.

Método

Enfoque metodológico

Se ha considerado la metodología cualitativa como mejor opción para identificar y analizar las estrategias de aprendizaje multinivel empleadas en el Centro Rural Agrupado. La pretensión ha sido, siguiendo las directrices de Flick (2015), acercarnos a la realidad y entender, describir e incluso explicar los fenómenos sociales que allí se producen desde el interior.

Se ha empleado el estudio de caso como técnica, a través de una perspectiva etnográfica y naturalista, que permite alcanzar la comprensión de una realidad concreta mediante el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular en el contexto global donde se produce (Stake, 1998).

Participantes

La selección del caso no fue probabilística sino intencionada y a propósito (Patton, 2002). La investigación se situó en un centro público de Educación Primaria de la provincia de Valencia, en la costa este de España.

El centro debía cumplir con dos requisitos, que de acuerdo con la clasificación sobre el grado de ruralidad de Esparcia y Noguera (2001), se clasificara como rural y que, además, escolarizara entre su alumnado de quinto y/o sexto de primaria al menos un estudiante con TEA.

En la siguiente tabla se ilustran las principales características del centro.

Tabla 1.

Características del centro.

Ubicación y características	Distribución del centro	Informantes
Es un CRA (Centro Rural Agrupado) ubicado al norte de la provincia de Valencia, con una trayectoria histórica innovadora.	Cuenta con dos sedes en dos municipios diferentes. En una hay dos aulas de infantil y tres de primaria; en la otra, tres de infantil y seis de primaria, con 68 y 150 estudiantes respectivamente, y 21 docentes en total.	Se analizaron las unidades de tercero a sexto curso, que sumaban 78 estudiantes diversos, 36 niñas y 42 niños, y doce docentes; 7 mujeres y 4 hombres.

Recogida de la información

Las técnicas empleadas para recoger la información han sido la observación participante, selectiva y enfocada (Aranda y Araujo, 2009) mediante registros de observación creados *ad hoc*.

El Aprendizaje Multinivel fue minuciosamente observado y analizado durante seis sesiones de trabajo, cada una de una hora de duración, a lo largo de tres semanas, distribuidas en dos sesiones semanales.

El objetivo fue registrar detalladamente las prácticas implementadas en el aula. Dicha técnica fue triangulada con la entrevista semiestructurada y en profundidad (Goetze y LeCompte, 1988) tanto individual (al profesorado) como grupal (al alumnado).

Una vez recabada y registrada la información mediante audio se transcribió de forma manuscrita y literal manteniendo el anonimato.

Análisis de los datos

Finalmente, el análisis de los datos se desarrolló en dos fases, en primer lugar y siguiendo la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1967), se llevó a cabo la codificación y categorización de las evidencias recabadas mediante la herramienta ATLAS.ti 22 y, posteriormente, se realizó la interpretación directa y la suma categórica a través de matrices de análisis de doble entrada (Miles et al., 2014) en las que se recogían, por un lado, las distintas unidades y sujetos entrevistados y, por otro, las categorías identificadas a través del análisis desarrollado mediante el programa, realizando una interpretación lo más objetiva, sistemática, replicable y válida posible (Ruiz, 2012).

Resultados

Desarrollo de estrategias multinivel para un aprendizaje inclusivo y adaptado

Ante la diversidad de alumnado mencionada que se detectó en el CRA y la variedad de ritmos y estilos de aprendizaje coexistentes en cada una de las aulas que lo conformaban, el equipo docente del centro tomó la decisión de diseñar e implementar experiencias de aprendizaje basadas en el Aprendizaje Multinivel.

Para poner en práctica estas estrategias educativas, el alumnado de tercero a sexto curso de Educación Primaria trabajó de manera multidisciplinar bajo la supervisión del profesorado. Se organizaron cuatro áreas del conocimiento, cada una de las cuales se desarrolló en cuatro espacios diferentes. Los estudiantes se distribuyeron en grupos y trabajaron en cuatro o cinco actividades distintas en cada área, promoviendo así un entorno de aprendizaje inclusivo y flexible.

El objetivo de estas prácticas era proporcionar una educación lo más individualizada posible que respetara las diferencias individuales, permitiendo que cada estudiante pudiera avanzar a su propio ritmo y según su estilo de aprendizaje.

Esta metodología no solo facilitó una mejor comprensión de los contenidos, sino que también fomentó la colaboración y la interacción entre alumnos de diferentes niveles y capacidades.

A continuación, se detallan las áreas y las actividades desarrolladas en cada una de ellas, según se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2.

Áreas y actividades desarrolladas en cada espacio.

ÁREA	Nombre de la actividad	Subárea trabajada
LLENGUA	Crea amb paraules	Escritura
	Revisa les històries	Ortografia
	Tabú	Expresión
	Máquina de paraules	Gramática
ARTÍSTICA	Polseres	Matemáticas
	Slime	Ciencias
	Wonderful words	Inglés
	Dibuix amb les mans	Plástica
	Haikus	Lengua
CIENCIAS	Catch the rainbow	Experimentos
	Isaac Newton y Madame Curie	Investigación
	Memory de animales y plantas	Seres vivos
	Mapas interactivos	Geografía
MATEMÁTICAS	Som algoritmes	Operaciones
	Estima i comprova	Medidas
	Construïm en 3D	Geometría
	ThatQuiz	Fracciones y pensamiento computacional
	El detectiu de problemes	Resolución de problemas

El alumnado, compuesto por casi ochenta niños, y con características diversas, como se describió anteriormente, se distribuía en cuatro espacios diferentes según sus preferencias. Cada estudiante tenía una hoja de progreso para registrar sus avances, siguiendo una consigna establecida previamente y de forma democrática: participar en al menos dos actividades distintas en cada una de las cuatro áreas de conocimiento durante todo el proyecto.

Tras los primeros treinta minutos de cada sesión, los alumnos cambiaban de actividad y de área de aprendizaje. Las actividades estaban diseñadas para ser accesibles a todos los estudiantes sin necesidad de adaptaciones adicionales o, si no era el caso, contaban con tres niveles de dificultad, representados por diferentes colores, de acuerdo con los principios del DUA. Durante el transcurso de todas las sesiones el personal docente supervisaba y aconsejaba al alumnado en la toma de decisiones.

Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, el conocimiento se construye y se sitúa en el contexto (Mercer, 1997). Por ello, el profesorado actuaba como guía, facilitando la reflexión y el aprendizaje. Durante las sesiones de aprendizaje multinivel, los docentes apoyaban al alumnado, estableciendo conexiones con su entorno cercano y actuando como elementos de apoyo solo cuando era necesario. Las actividades estaban diseñadas para fomentar el trabajo autónomo y cooperativo, con instrucciones claras.

El equipo docente estaba formado por doce profesionales: cuatro tutores, una profesora de pedagogía terapéutica (PT), un profesor de audición y lenguaje (AL), una docente de inglés, un especialista en educación física, una educadora externa que apoyaba a un alumno con TEA y tres estudiantes de prácticas de magisterio, casi la mitad de la plantilla del centro.

En cuanto a los materiales y tipos de actividades, estas incluían elementos manipulativos, juegos de mesa tradicionales o materiales creados por el profesorado, el uso de iPads, y una combinación de recursos digitales y tradicionales. Esta

diversidad de herramientas y métodos facilitaba la inclusión y la adaptación a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Evaluación del aprendizaje multinivel: hallazgos de observaciones y entrevistas

De las observaciones se extrae, literalmente, que “el alumnado está motivado e implicado en las tareas” (RO3_I. 11) lo que resulta cómodo para la dinámica, reconfortante para el profesorado y verdaderamente valioso para todas y todos. Se recoge también que “se trata de una estrategia exitosa en el centro y muy bien organizada” (RO1_I. 25).

Respecto al alumnado con diversidad se evidencia que está completamente integrado ya que los apoyos son pertinentes y suficientes, concretamente, de los casos con TEA se observa que “participan como los demás, si requieren apoyo se les ofrecen y se le propone el nivel más adecuado a sus capacidades” (RO2_1. 18).

Todo ello se consigue gracias a tres elementos clave: a) el establecimiento de varios niveles de dificultad, siguiendo la perspectiva del DUA: “cuentan con tres niveles (verde, azul y rojo) y cada alumno elige el que considera que puede hacer” (RO1_I. 17), b) la cantidad y adecuada distribución del personal docente: “el elevado número de profesorado en el aula hace que todo el alumno esté atendido” (RO6_I. 22), y c) el fomento del aprendizaje autónomo a través de instrucciones claras: “en cada actividad están detalladas todas las instrucciones y están dispuestos todos los materiales que se necesitan para desarrollarlas” (RO3_I. 12) y de una actitud docente de acompañamiento: “el profesorado se limita a ser un guía y un elemento de apoyo únicamente si se requiere” (RO4_I. 22).

Tal y como se pudo observar, la reorganización tanto del profesorado como del alumnado mediante esta estrategia permite contar con hasta doce profesionales; es decir, tres por aula, lo que contribuye a la atención más individualizada y con mayor número de apoyos, que además se emplean de forma inclusiva.

Por su parte, como reflejan las entrevistas, el Aprendizaje Multinivel permite a todo el alumnado participar de las mismas actividades, pero con diferentes objetivos y mediante recursos y canales diversos. La tutora de 5º destaca: “si no existe la inclusión, significa que hay exclusión (...), la integración es excluir dentro del aula (...) lo que queremos es que todos puedan hacer lo mismo, pero con diferentes objetivos y de diferente forma” (ET5_I. 14-16). Este enfoque asegura que cada estudiante contribuya con sus conocimientos y habilidades, enriqueciendo el aprendizaje colectivo. Un alumno de 4º aporta: “la inclusión significa que nadie se quede fuera y que todas hagamos las mismas actividades o muy parecidas” (EA4_I. 32-33). Respecto al enriquecimiento que supone este tipo de dinámicas para el grupo, otro estudiante de 5º añade: “en clase tenemos a M que nos puede enseñar francés, a A que nos puede enseñar árabe, y a mí me parece muy bien, creo que esta diversidad nos enriquece”.

La flexibilidad en los grupos y espacios es otra fortaleza del Aprendizaje Multinivel tal y como reflejan las entrevistas. Según el tutor de 6º: “en la clase hay muchos tipos de propuestas y agrupaciones, no sólo a nivel de grupo. Flexibilizamos cursos y espacios para ofrecer un gran número de situaciones diversas que permitirán muchas interacciones con otros alumnos y alumnas” (ET6_I. 18-21). Esta metodología facilita que los estudiantes ofrezcan al grupo sus conocimientos, experiencias y competencias, lo cual es esencial para el desarrollo de escuelas inclusivas. El tutor

explica que: "cuando alguien no lo entiende o no puede, el grupo le ayuda a mejorar" (ET6_I. 37-38).

La inclusión mediante el Aprendizaje Multinivel también implica un enfoque diferente para abordar las distintas dificultades que tenga cada estudiante. La tutora de 4º comentó: "Normalmente algunos centros sacan al alumnado del grupo con el AL, por ejemplo, aquí la idea es, al contrario, pensar qué propuesta podemos hacer al grupo que mejore la comunicación de cada uno de ellos y al mismo tiempo genere sociabilidad, afectividad y mejore de las competencias de todos" (ET4_12-15). En lugar de proporcionar apoyos individualistas y excluyentes, se busca crear propuestas que beneficien a todos los estudiantes y fortalezcan la inclusión (Abellán et al., 2021).

La coordinación y cooperación tanto entre el profesorado como entre el alumnado se evidencian como cruciales para el éxito del Aprendizaje Multinivel. La tutora de 5º observó que: "al principio de curso era yo quien daba más la ayuda, pero ahora en el tercer trimestre me he dado cuenta de que se dan ayuda entre ellos cuando hay necesidad" (ET5_I. 19-21). Esta evolución demuestra la asunción de roles activos por parte del alumnado en la enseñanza y el apoyo mutuo. Además, el tutor de 6º destaca que también contribuye a la evaluación: "llevamos a cabo diferentes tipos de agrupaciones, que después nos sirven para hacer valoraciones de cómo están a nivel individual, pero también en grupo" (ET6_I. 41-43).

Finalmente, los tutores comentan que estas actividades suelen culminar en el desarrollo de proyectos finales que implican a todos los grupos. Estos proyectos, vinculados a actividades plásticas, gamificadas o virtuales, son decididos democráticamente por los estudiantes, quienes: "están en un proceso de aprendizaje y este trabajo es muy satisfactorio, aprenden mucho, consiguen resolver sus dudas y problemas, aprenden unos de otros, no es nada competitivo" (ET3_I. 12-13), según el tutor de 3º. Sin embargo, es necesario mejorar la gestión de los materiales y aprovechar mejor todos los recursos disponibles, además de optimizar la coordinación docente para ofrecer una atención más personalizada y efectiva en el aula.

Discusión

Como se evidenciaba en la introducción del presente trabajo, la gran diversidad de la sociedad y la escuela actuales exigen el compromiso de los profesionales de la educación por ofrecer al alumnado experiencias de aprendizaje que partan del máximo respeto a sus individualidades, características y necesidades; y que se dirijan a propiciar aprendizajes integrales y transformadores. Todo ello con el objetivo de construir una escuela más inclusiva y justa, como base para avanzar hacia la creación de una sociedad más cohesionada y equitativa que abandone por completo la concepción negativa de la diferencia y la alteridad para contemplar la diversidad como fuente de riqueza y como posibilidad para la articulación de espacios comunes (UNESCO, 2003).

Para alcanzar este ambicioso objetivo es necesario repensar las estrategias didácticas y las prácticas educativas desarrolladas en la escuela, así como propiciar una reorganización de los tiempos y de los espacios escolares (Vigo-Arrazola, et al., 2023), en aras de fomentar un cambio pedagógico que respete los ritmos y tiempos de cada alumno y alumna (Domènech, 2009). Aspecto que, en una sociedad caracterizada por el cambio y la aceleración como la actual, constituye un desafío de alta complejidad (Marín et al., 2021).

Estas experiencias desarrolladas semanalmente en el CRA, de acuerdo con autores como Herrera y Guevara (2019), permiten proporcionar una atención para todos en general y para cada uno de sus estudiantes en particular. Además, según Vidal y Pardo (2021), en las estrategias y actividades basadas en el Aprendizaje Multinivel, suelen guiar las actividades un mayor número de profesionales, por lo que el aprendizaje resulta más accesible y enriquecedor para todos. Asimismo, se proporcionan numerosos recursos y materiales que flexibilizan el aprendizaje y posibilitan que el estudiante elija aquellos que mejor se ajustan a sus necesidades, como apuntan Carrete-Marín et al. (2024). Al respecto, Rivière (2001) afirma que, concretamente para la atención del alumnado con TEA serán preferibles distribuciones estructuradas, con formas de organización que hagan predecible y “anticipable” la jornada escolar (p. 16), como es el caso de las dinámicas de Aprendizaje Multinivel. Y en general, para atender a la diversidad del aula, tal y como apuntan Orozco y Moriña (2020) y Vera (2023), la estrategia permite adaptar el currículo a las características individuales de los estudiantes, planificando las actividades para estudiantes de diversas edades y con distintos ritmos, estilos y capacidades de aprendizaje en una misma clase. Esto reduce la necesidad de programas paralelos y permite avanzar hacia metas individuales con los mismo contenidos y estrategias de enseñanza; lo que conduce a una personalización de la enseñanza, mayor flexibilidad e inclusión de todos los estudiantes. Además, como ya afirmaba Arnaiz (2002), el desarrollo de dinámicas multinivel constituye una de las mejores opciones para dar respuesta a la diversidad en el aula al posibilitar que cada alumno encuentre, respecto al desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular. Y desarrollarlas en un CRA, concretamente, promueve una enseñanza diferenciada, puesto que el medio rural se caracteriza por estar ligado a la realidad cercana del alumnado (Tapia y Castro, 2014), lo que impulsa el desarrollo de actividades en el entorno próximo de la escuela y favorece aprendizajes más significativos y generalizables (Hernández-Caravaca, 2018).

Al fin y al cabo, tal y como apunta Cortés et al. (2018), una organización inteligente del aula será aquella que permita crear espacios y tiempos educativos en los que el alumnado desarrolle la expresión, el respeto y espíritu crítico. En este escenario, experiencias como la aquí desarrollada constituyen una excelente oportunidad para avanzar hacia una escuela más inclusiva, dado su potencial transformador y optimizador no solo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también del clima relacional en la escuela.

Con todo ello, una vez analizada la experiencia del Aprendizaje Multinivel se han observado una serie de retos y fortalezas que detallaremos a continuación.

En relación con los retos, conviene precisar que no constituyen limitaciones ni barreras para el desarrollo de la experiencia, sino más bien elementos que conviene analizar para darles una respuesta adecuada y conseguir así que la experiencia sea fructífera. Entre ellos destaca la necesidad de realizar un diseño didáctico coherente con las necesidades del alumnado, acortando la distancia entre las expectativas y la realidad. Es decir, para que la experiencia no se limite a ser un mero sueño utópico plasmado en la programación de aula, sino que cobre sentido y utilidad en la práctica, es necesario realizar un trabajo riguroso de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, programando minuciosamente los recursos materiales y personales, así como los tiempos y los espacios, los contenidos y áreas a trabajar, la graduación de los niveles de dificultad, etc. Tratando de partir de una mirada compleja y amplia sobre el currículum, que abandone la perspectiva técnica y cerrada para contemplarlo como realidad viva e interactiva (Gimeno, 2010).

A partir de ahí surge un segundo reto, relativo a la importancia de la coordinación docente (Guerra-Santana et al., 2023). Si bien esta siempre constituye un elemento de vital trascendencia para la mejora de la escuela, en este tipo de experiencias adquiere un papel central. Ya que el desarrollo óptimo del Aprendizaje Multinivel requiere como punto de partida del trabajo compartido entre distintos profesionales, pertenecientes a áreas curriculares y especialidades diversas. Lo que implica mucho más que un cambio didáctico, avanzando hacia estructuras y modelos de trabajo colegiado, que rompan con la organización tradicional de la escuela para permitir el intercambio fluido de experiencias, la construcción de espacios de encuentro y la creación de un clima relacional positivo (Barragán, 2012).

Por otra parte, como fortalezas de la experiencia destaca principalmente su aporte a la creación de una escuela más inclusiva mediante una atención más individualizada al alumnado, respondiendo a sus necesidades. Puesto que, durante el desarrollo del Aprendizaje Multinivel, el hecho de contar con tantos profesionales abastece de un mínimo de tres personas a cada una de las aulas –dos más de las que habría en una sesión ordinaria–, lo que permite proporcionar una atención mucho más personalizada en contextos de aprendizaje enriquecedores y accesibles a todos (Duarte et al., 2019). La diversidad del alumnado, previamente mencionada, evidencia que cada uno de estos niños y niñas requieren de una instrucción que atienda a todos, pero también a cada uno de ellos en particular, cosa que se consigue a través de los grupos multinivel, tal y como apuntan autores como Herrera y Guevara (2019).

A su vez, este aprendizaje más personalizado no solo resulta beneficioso para atender a la diversidad y a las necesidades de apoyo educativo, sino también para propiciar experiencias de aprendizaje más significativas y ricas para el alumnado. Ya que en los grupos reducidos se crean relaciones más sólidas y personales, se estrechan los lazos y el alumnado se siente escuchado y valorado, su aprendizaje y sus sentimientos son más visibles y tenidos en cuenta; lo que también facilita el avance hacia una cultura escolar más democrática y participativa en la que el alumnado ocupa el rol central en la escuela, como apuntaba Gristy (2012). Además, con el Aprendizaje Multinivel el espacio del aula y el concepto de grupo-clase se rompen, transitando hacia modelos más dinámicos. Puesto que esta experiencia parte de una reorganización de los agrupamientos tradicionales que posibilita que alumnado perteneciente a distintas clases, con edades e intereses diversos, interaccionen y se relacionen entre sí, fomentando el andamiaje, la ayuda mutua, la cooperación, y la participación en proyectos y experiencias de aprendizaje compartido que no solo se dirigen al trabajo de los contenidos, sino también al desarrollo de destrezas, habilidades, relaciones y sentimientos.

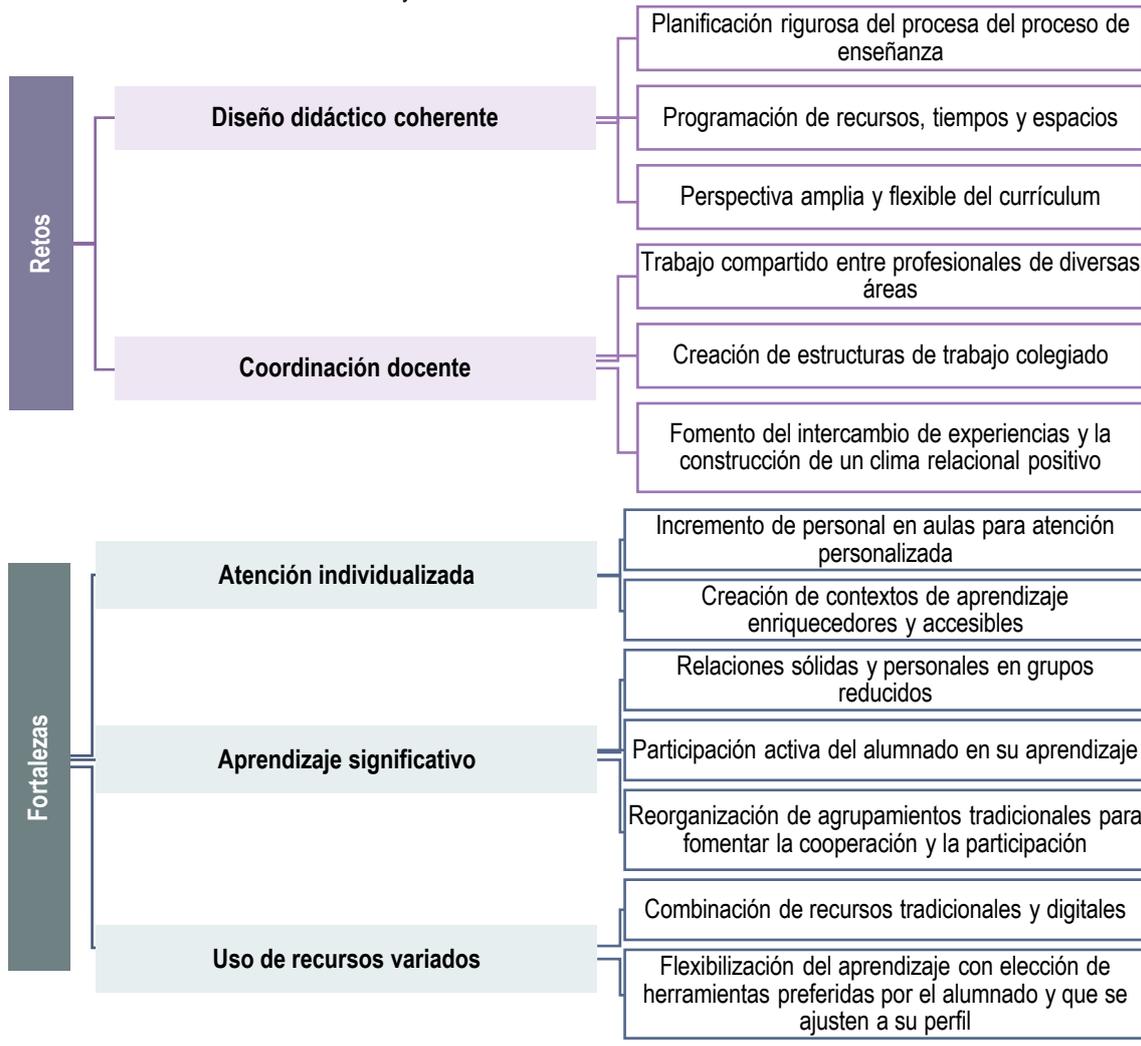
Finalmente, también cabe destacar la posibilidad de desarrollar un aprendizaje más activo y vivo, que no se base en los esquemas técnicos de pregunta-respuesta, ni se limite a las tareas mecánicas y repetitivas, sino que abogue por conectar el currículum con la realidad del alumnado y con la vida. Aspecto al cual contribuyen significativamente tanto la graduación de la complejidad de las tareas, como las características de los agrupamientos y la gran variedad de recursos materiales empleados, que no solo engloban a aquellos considerados como tradicionales (libros, diccionarios, manuales, fichas, etc.), sino también otros más manipulativos e incluso digitales, apostando por una hibridación de recursos que facilita la flexibilización del aprendizaje y que permite a cada alumno o alumna elegir las herramientas a través de las cuales prefiere aprender (Carrete-Marín et al., 2024).

En definitiva, como indicaba Elizondo (2020), hablar de inclusión es hablar de DUA, puesto que esta estrategia metodológica ofrece un modelo multinivel de enseñanza

que permite la participación y el aprendizaje de todas y todos. A través de la utilización de estrategias de planificación curricular, inteligencias múltiples, paisajes de aprendizaje u otros modelos didácticos con diferentes niveles de trabajo, el alumnado realiza aproximaciones sucesivas y se apoya en su forma de procesar la información para afrontar retos cada vez más complejos.

En relación con todo lo expuesto se presenta, forma gráfica y visual, una síntesis de conclusiones relacionadas con los posibles retos todavía pendientes sobre los agrupamientos multinivel, concretamente en los centros rurales agrupados.

Figura 1.
Meta síntesis conclusiva sobre los retos y las fortalezas.



Por último, consideramos que el desarrollo del Aprendizaje Multinivel constituye una buena herramienta para avanzar hacia una escuela más inclusiva y respetuosa con el alumnado, generando múltiples beneficios didácticos. Pero, además, y partiendo de una mirada profunda, nos gustaría resaltar que su práctica reiterada y prolongada en el tiempo constituye mucho más que una mera estrategia didáctica o reorganización curricular. Ya que permite abrir la mirada hacia nuevas formas de ver, entender, desarrollar y vivir la escuela que, más que a un cambio pedagógico, apuntan a un cambio de paradigma que aborda las verdaderas demandas sociales (Vila-Merino et al., 2024).

El Aprendizaje Multinivel, y las transformaciones que suscita tanto en los roles como en el sistema relacional de los agentes escolares, permiten avanzar hacia nuevos modelos de escuela, más democráticos y participativos, en los cuales la inclusión no sea únicamente un aspecto formal, ni siquiera un elemento transversal, sino que se erija como eje a partir del cual vertebrar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la relación entre los distintos agentes educativos y la vida en la escuela.

Referencias

- Abellán, J, Arnaiz, P, & Alcaraz, S (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Alba, C (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Editorial Morata.
- Angrosino, MV, & Mays de Pérez, KA (2000) Rethinking Observation: From Method to Context. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd Edition, 673-702. SAGE.
- Aranda, T, & Araújo, EG (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS.
- Arnaiz, P (2002). *Currículum y atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>
- Arnaiz, P (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Barragán, DF (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En DF Barragán, AA Gamboa, & JE Urbina (Comp.), *Práctica pedagógica: Perspectivas teóricas*, 19-38. Ecoe-Ediciones.
- Booth, T (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, T, & Ainscow, M (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Campbell, C, Campbell, S, Collicott, J, Perner, D, & Stone, J (1988). Adapting regular class curriculum for integrated special needs students. *Education New Brunswick Journal*, 3, 17-20.
- Carrete-Marín, N, Domingo-Peñafiel, L, & Simó-Gil, N (2024). Teaching materials in multigrade classrooms: A descriptive study in Spanish rural schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100969. <https://doi.org/10.1016/j.ssaoh.2024.100969>
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Author.
- Collicot, J (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4(1), 87-99.
- Collicott, J (1991). Implementing multi-level instruction: Strategies for classroom teachers. *Changing Canadian schools*. En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools* (pp. 191-218) Roehrer.
- Domènech, J (2009). *Elogio de la educación lenta*. Graó.
- Duarte, A, Silva, CI, & Vega, EY (2019). *Diseño de una estrategia pedagógica para la inclusión de los estudiantes de primaria con necesidades específicas de apoyo educativo en la Institución Educativa Cantabara Manchadores*. Colombia: UNAD/ECEDU.
- Echeita, G, & Sandoval, M (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Elizondo, C (2020). *Hacia la inclusión educativa. Diseño Universal para el Aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Esparcia, J, & Noguera, J (2001). Los espacios rurales en transición. En J. Romero, A. Morales, J. Salom y F. Vera (Coords.), *La periferia emergente, la Comunitat Valenciana en la Europa de las regiones* (pp. 343-371). Ariel.
- Flick, U (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Florian, L, & Beaton, M (2017). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Gimeno, J (Coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Glaser, B, & Strauss, A (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Goetz, JP, & LeCompte, MD (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gristy, C (2012). The central importance of peer relationships for student engagement and well-being in a rural secondary school. *Pastoral Care in Education*, 30(3), 225-240. <http://hdl.handle.net/10026.1/5092>
- Guerra Santana, Y, Cruz Ordaz, M, & Bonilla Vichot, A (2023). Work in multigrade classrooms: need in the initial training of the graduate in primary education. *Mendive. Revista de Educación*, 21(4), e3048. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3048>

- Hernández-Caravaca, A (2018). La enseñanza multinivel en los Colegios Rurales Agrupados (CRA). *Publicaciones Didácticas*, 95, 201-207. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/095043>
- Herrera, JI, & Guevara, G (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar. En J Bello, & G Guillén (Coords.), *Educación Inclusiva: un debate necesario* (pp. 37-66). Fondo Editorial Unae.
- López-Melero, M (2018). Proyecto Roma: tres décadas de compromiso con la educación democrática y la justicia social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 92(32), 11-17. <https://doi.org/10.47553/rifop.v32i2>
- Marín, D, Santana, PJ, & Castro, M (2021). Escuela Digital: estrategias y materiales didácticos digitales en Educación Infantil y Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 9-13. <https://doi.org/10.35362/rie8514179>
- Mercer, N.(1997). *La construcción conjunta del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Miles, MB, Huberman, AM, & Saldaña, J (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Moliner, O (2013). *Educación Inclusiva*. Publicaciones de la Universitat Jaume I. <https://n9.cl/anmk>
- Orozco, I, & Moríña, A (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Patton, MQ (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Publications, Inc.
- Ruiz, JI (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Schulz, JB, & Turnbull, AP (1984). *Mainstreaming handicapped students: A guide for classroom teachers*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Stake, RE (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Susinos, T, Rojas, S, & Lázaro, S (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 83-99.
- Tapia, L, & Castro, P (2014). Experiencia educativa. Educar en un CRA. *Tendencias pedagógicas*, 24, 415-428. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663148>
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío y una visión*. UNESCO.
- Vera, JL (2023). Estrategias metodológicas inclusivas: El aprendizaje por proyectos con enfoque en el diseño universal para el aprendizaje. *Código Científico Revista de Investigación*, 4(1), 461-483. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n1/127>
- Vidal, MI, & Pardo, MI (2021). Agrupamientos multinivel como estrategia inclusiva para el aprendizaje. En MA Santos, MM Lorenzo, & A Quiroga (coord.). *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 948-949). Universidade de Santiago de Compostela.
- Vigo-Arrazola, MB, Moreno-Pinillos, C, & Alcalá-Ibáñez, ML (2023). La escuela desde un enfoque organizativo: Enseñando y aprendiendo desde el contexto en la escuela rural. En J Cano, & A Cebollero (coord.). *La escuela y su organización: análisis y retos* (pp. 135-152). Dykinson.
- Vila-Merino, ES, Rascón-Gómez, T, & Calderón-Almendros, I (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>